

## 米国における読むことの「責任の段階的移行」をめぐる 議論について: その批判と具体化に着目して

著者	勝田 光
雑誌名	人文学教育研究
巻	44
ページ	17-41
発行年	2017-12-24
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2241/00150846">http://hdl.handle.net/2241/00150846</a>

## 米国における読むことの「責任の段階的移行」をめぐる 議論について：その批判と具体化に着目して

勝 田 光

はじめに

本研究の目的は、ブッククラブの指導法により育つ読者像を検討するために生徒の学習過程とパフォーマンスに関するデータを提供することである。教科書の文章を全員で精読した後、感想文を書くことに代表される従来の指導法は、文章内容を正確に解読できる読者や文章を読んで自分なりの解釈を作る読者の育成を目指していたと考えられる。しかし、ピアソンとセルヴェッティによる過去50年の読書理論と実践のレビューによれば、現代社会では、解読や解釈に加えて、文章を使って何かを新たに創造したり文章内容を批判的に捉えたりできる読者の育成が大切だと指摘されている (Pearson & Cervetti, 2015)。日本でも生徒たちの読み書きの環境が大きく変化し、「ネットワーク社会が要請する新たなリテラシー」(塚田, 2016, p. 159)の育成が求められている現状を踏まえると、創造や批判を行える読者の育成は重要な課題となっているはずである。本研究では、近年、日本で注目されているブッククラブの指導法で創造や批判を行う読者の育成が可能かどうか、日米両国で一次データを収集することで検証することを最終的なゴールとする。

本稿では、その準備作業として、米国でブッククラブなどの指導法が開発されるに至った経緯とその原理である読むことの「責任の段階的移行」モデルを中心にそれと関連する研究を取り上げて概観する。日本では既に塚田 (1995) がこのモデルに注目して検討を行っているが、米国では2000年以降もこのモデルが取り上げられて議論の対象になっている。そこでは、読むことの「責任の段階的移行」モデルに潜む問題点、この枠組みを用いてどう授業を計画して実行するかが議論されている。これらの論点を含めて読むことの「責任の段階的移行」モデルを検討することは、様々なバリエーションがある既存のブッククラブ型の実践を評価したり新たな実践を計画・実施したりするために不可欠だと考えられる。そこで本稿では、読むことの「責任の段階的移行」モデルについて、ピアソンらによる提案と塚田による検討以後に出された論点も含めて再検討して、ブッククラブ型の実践を評価したり新たな実践を計画・実施したりするための資料としたい。

本稿の目的を達成するために、日米の読むことの学習指導に関する文献を対象にして、次の流れで関連文献を検討する。まず、日本の読むことの学習指導の現状と問題を特定する。次に、米国において読むことの「責任の段階的移行」モデルが提案された経緯、およびこのモデルとブッククラブの関連を確認する。その後、読むことの「責任の段階的移行」モデルについて、学習者の側からみた問題を提起したカーラ・ミュラー (イリノイ大学アーバナシャンペーン校) の研究、教師の側からみた問題を提起したローレンス・サイプ (元オハイオ州立大学) の研究を取り上げ

て、このモデルに潜む問題点を特定する。最後に、これらの問題を克服して「責任の段階的移行」モデルを具体化した試みとして、ダグラス・フィッシャーとナンシー・フライ（共にサンディエゴ州立大学）の著書『構造化された指導を通したより良い学び』（第2版、2014年刊行）を検討する。結論を先に述べると、ミュラーとサイプは、「責任の段階的移行」モデルが教師と生徒の関係を単線的・直線的に捉えていると批判している（図1を参照）。しかし、フィッシャーらは「責任の段階的移行」の枠組みを再帰的・循環的なものに捉えなおしているため（図3を参照）、ミュラーとサイプの批判は当てはまらないと考えられる。加えて、フィッシャーらは、「責任の段階的移行」の考えが取り入れられた実践を豊富に紹介し、指導案のテンプレートまで提示することで、「責任の段階的移行」モデルを実践にどう応用するか具体的な議論を行っている。これが本稿でフィッシャーとフライの著書に注目し、読むことの「責任の段階的移行」モデルの「具体化」と評価する理由である。

#### （1）日本の読むことの学習指導の現状と問題

##### （i）日本の読むことの学習指導の現状

読者反応理論が注目された1990年以降、日本の読むことの学習指導において児童・生徒の読みの実態を調べる研究が行われてきた。1990年代は学齢が児童・生徒の読みのパフォーマンスに及ぼす影響を調べる研究（e.g., 山元, 1990；山元・住田, 1996）、2000年代は教室という文脈における読書の特徴を記述するタイプの研究（e.g., 寺田, 2002, 2003）が代表的なものとして挙げられる。これらの研究は、児童・生徒の主体的な読みの学習の実現に向けた基礎的研究として位置づけられる。2000年代までは、指導法の効果を検証できていなかったため、読者反応理論に基づく授業を疑問視する研究者もいた。しかし、2010年以降、小グループの話し合いや書くことを指導過程に取り込んだブッククラブなど米国で開発された指導法が紹介され（e.g., ラファエル, パルド, & ハイフィールド 2002/2012）、国語科においてその指導効果を検証した実践的研究もみられるようになった（e.g., 足立, 2013；山元・居川, 2015）。

##### （ii）日本における教師をめぐる議論と調査の欠如

上述した日本の読者反応理論を枠組みとした読むことの学習指導の研究史は、米国の読むことの学習指導の研究史と重なる部分が多いものの、一部、議論や調査がほとんど行われてこなかったテーマがある。その中、実践化に向けてとくに見逃せないものとして、教師をめぐる議論と調査が挙げられる。例えば、米国では、読者反応理論家ルーズ・ローゼンブラットの交流理論を一つの先行理論として生徒と教師、文章の相互関係を理論的に考察した研究（Ruddell & Unrau, 2013；勝田, 2016）、教師の読みのスタンスと生徒の読みの学習の関係を調べた研究（Ruddell, 1994；勝田, 掲載決定）、生徒の多様な読者反応を促す教師の役割を記述した研究（Sipe, 2008；勝田・飯田, 2014）など、少なからず教師という要因に着目した研究がみられる。ところが、日本では、ごくわずかな例外を除き（e.g., 塚田, 1995；寺田, 2012；勝田・飯田, 2014）、教師

という要因が十分に考慮されないまま、児童・生徒の主体的な読みの学習の実現に向けた議論・調査が行われてきたのである。

### (iii) 1980年代の読むことの学習指導研究の限界

1980年代に児童・生徒の主体的な読みの学習をめぐる議論が行われていた時点で既に教師の要因を抜きには考えられない問いが提起されていた。例えば、上谷（1997）による整理によれば、大槻和夫による「学習者個々によって異なる多様な読みをどう取り扱うかが問題になってくる」や野地潤家による「どういう読み手を育てていくのか」などの問いが読者論導入をめぐる出されている。これらの問いは、教師が読むことの学習指導の目標をどこに設定して何を教えるのかを明確にしない限り答えられないと言えるだろう。しかし、1980年代の議論は、教室における読書の記述的研究や指導法の効果を検証する実験的研究による裏づけがないまま展開したため、児童・生徒の主体的な読むことの学習における教師の役割についてそれ以上議論が深まらなかったように思われる。

## (2) 米国において読むことの「責任の段階的移行」が提案された経緯

### (i) 米国で教師をめぐる議論の契機となった調査

一方、米国の読むことの学習指導の研究においては、読むことの学習における教師の役割について議論せざるを得ない、大きな影響力を持った教室の実態の記述的研究や指導法の効果を検証した実験的研究が1980年前後にあいついで行われた。国際リテラシー学会が刊行する学術誌 *Reading Research Quarterly* の中で最も被引用数の多いドロース・ダーキンの論文は、40人の中学校教師による読むことと社会科の授業を全17,997分観察した結果に基づき、教師が授業で実際にしていることは文章内容を生徒が理解できているかどうかを質問したりワークブックの何ページをやるように指示したりするばかりで文章を理解するための方法を教えていなかったことを明らかにした (Durkin, 1978-79)。さらに、わずかにみられた文章を理解するための方法を教える時間だが (17,977分中50分)、その方法を新しい文章を読む時にどう応用できるかを教える時間は全くなかったのである。その後、このダーキンの論文を根拠として、生徒たちに理解するための方法を明示的に教えることの効果を検証する短期的・長期的な実験が様々に行われ、どのような生徒に対して効果的かという点で違いがあるものの、いずれも成果を上げている (e.g., Hansen, 1981; Palinscar & Brown, 1983)。

### (ii) 読むことの「責任の段階的移行」モデルの提案

前述した米国の読むことの学習指導をめぐる研究史を概観して、「責任の段階的移行」モデルを提案したのがピアソンとギャラガーである (Pearson & Gallagher, 1983)。これは課題を遂行するための責任を教師が全て引き受ける地点から生徒が全て引き受ける地点まで段階的に移行していくことを図示したものである (図1を参照)。例えば、読んだ文章について推論するという課題



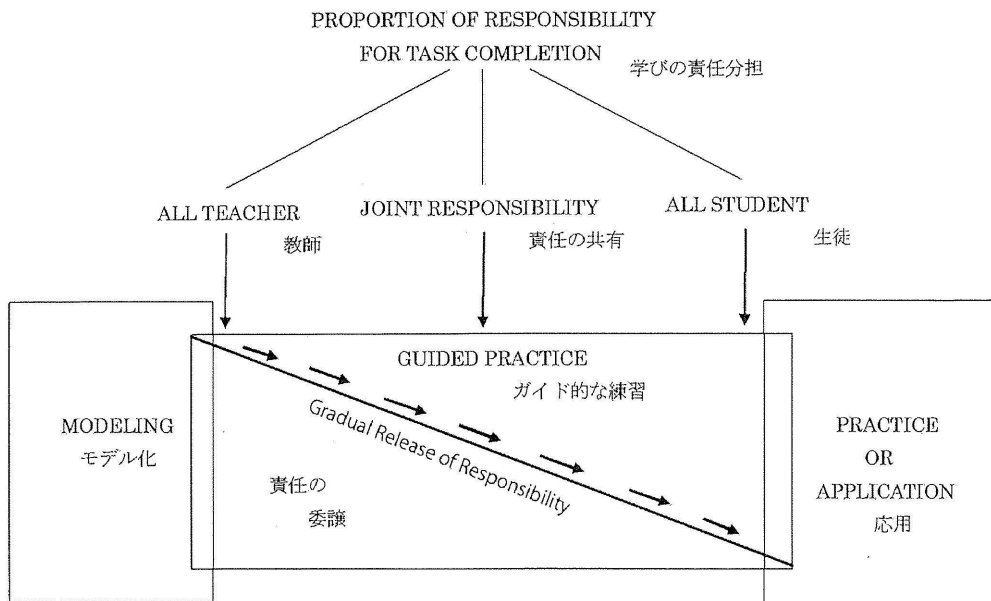


図1 Pearson & Gallagher (1983, p. 337) の A model of explicit instruction (塚田, 1995, p. 18)

であれば、(a) 質問を作る、(b) 答えを出す、(c) 答えの根拠を文章中から探す、(d) 根拠からどう答えを導き出したのか理由づけを行う、以上4つの活動について次のように段階的移行が行われた(同, p. 338)。すなわち、段階①では教師が(a)から(d)まで全て自分でやってみせる。段階②では教師が(a)と(b)をやり、生徒が(c)と(d)をやる。段階③では教師が(a)と(c)をやり、生徒が(b)と(d)をやる。最後の段階④では生徒が(a)以外全てを自分でやる。以上のように、課題遂行までの活動をいくつかに分けて、一人でできるようになるまで、段階的に生徒がやる部分を増やしていくことをモデル化したのが「責任の段階的移行」モデルである。

### (iii) ブッククラブにおける教師の役割との類似

このモデルは多くの研究者に注目されており、今日提案されている読むことの指導法にも少なからずその影響がみられる。例えば、冒頭で言及したブッククラブも「責任の段階的移行」モデルの考え方が認められる。とくに、ラファエルら(2002, p.16/ 2012, p. 14)で図示されている指導過程で教師が果たす様々な役割は「責任の段階的移行」モデルとの類似が明らかである(図2を参照)。以下のように、両方の図の説明も類似している。

#### 【A model of explicit instruction の説明】

図1は指導モデルの特質を視覚的に示したものである。あらゆる学習課題は、それをやり遂げるために教師と生徒の責任の異なる比率を要求する。図の斜線は教師が全責任を引き受

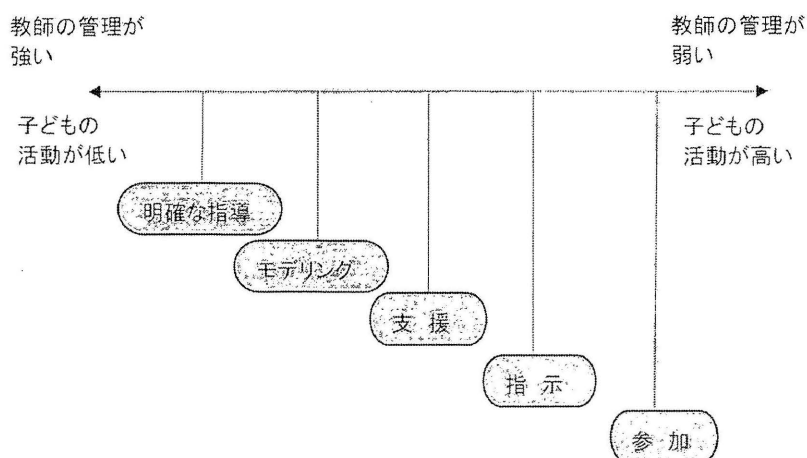


図2 Raphael, Pardo, & Highfield (2002, p. 16) の Teacher's Roles in Instruction  
(ラファエルら, 2012, p. 14)

ける地点（左端）から生徒が全責任を引き受ける地点（右端）までの行程を示す。課題をやり遂げるための責任をほとんど全て教師が引き受ける時、教師は「手本」となり理想的な方略使用の例を生徒に示す。課題をやり遂げるための責任をほとんど全て生徒が引き受ける時、生徒はその方略を実際に使ってみて練習する。この両極の間が教師から生徒への責任の段階的移行である。ローゼンシャインであれば「教師が先導する練習」と呼ぶだろう。このモデルの目標は、生徒が課題をやり遂げるための責任を全て引き受ける右端の地点までたどり着くことである。ここで言う責任には、方略を適切に用いているかどうかを自分で判断できるようになること（すなわち、自己モニタリング）まで含む。しかし、このモデルは生徒が自立した方略の使い手となるまで支援が必要であることを想定する。そしてその支援を行うのは教師の役割である。私たちは半ば冗談でこのモデルの教師の部分について「計画的不要化」と呼ぶことを好む。しかし、不要になって終わりたいからといって初めから不要であるわけではない（Pearson & Gallagher, 1983, pp. 337-338 を筆者が翻訳して引用した）。

#### 【Teacher's Roles in Instruction の説明】

他の生徒よりも多くの支援を必要とする生徒もいるため、教師は適切な支援を提供できるように個々の生徒のニーズを把握しなければならない。生徒が理解方略を学び練習するとき、彼らは徐々に個々の方略の自立した使い手となり、教師は時々その方略を使うことを思い出させるだけで十分になる。この時点で教師は一步退いて、生徒が意味を作るのを励ますようになる。生徒は方略を自分のものにして適切な場面で正しく使えるようになった時、主体的に意味を作るようになる。その後も教師は定期的に方略を復習する必要があるかもしれない。とくに、難しい文章を読む時には復習が必要だろう。上の連続体の図は（筆者注：図2とし

て引用した)、指導過程において教師によって演じられる様々な役割を描いている。教師は理解方略を使う権限をほぼ全て引き受けて指導を始める。最終的には、生徒が方略を適切に一人で使う地点にまで指導は進む(有元秀文訳, 2012, pp. 13-14 を参考に Raphael et al., 2002, pp. 15-16 を筆者が翻訳した)。

このように、生徒が自立した方略の使い手になることを読むことの学習指導の目標として、その目標に到達するまでの教師の役割を段階的に分けた点で「責任の段階的移行」モデルとブッククラブにおける教師の役割は共通している。これがブッククラブの指導法と、ダーキンの調査を経てピアソンらによって提示された「責任の段階的移行」モデルの間に関連をみる理由である。

### (3) 「責任の段階的移行」モデルに潜む問題

#### (i) 学習者の側からみた問題

ミュラー (Möller, 2005) は、ブッククラブ型の実践において、学校の勉強についていけず、また、授業中に不適切な行動をとるがゆえに小グループで読んだ本について話し合う時にのけ者にされる小学四年生の少女アシュリーに注目して、その学習過程と小グループ内での役割の変化を記述した。彼女が批判したのは、ヴィゴツキーの提示した「発達最近接領域」概念を「知識の少ない者」が「知識の多い者」から学ぶ場所を表すものとして使っている学者である。つまり、個々の学習者を「優れた」、「劣った」とラベリングすることや小グループの学習を劣った学習者には効果的だが、優れた学習者には意味がないとみることの問題を提起した。したがって、「責任の段階的移行」モデルを直接批判したわけではないが、ピアソンらのモデルが被験者を「優れた読者」と「劣った読者」に分けて行った実験の成果によることを踏まえるならば、ミュラーの研究をその批判の一つに加えられる。とくに、「責任の段階的移行」モデルを指導枠組みとすることにより、ある学習者を一方的に支援の受け手として位置づけないようにするため、また、教師に求められる仕事として方略の指導以外になにがあるかを考察する上で重要な研究だと考えられる。そこで、本節では、彼女の研究の概要を紹介した上でその示唆するところを検討する。

ミュラーは2000年の1月から3月にかけて、小学四年生の担任ドナ教諭による生徒中心の文学の授業を参与観察した。1週間のスケジュールは、月曜日と水曜日が話し合いのための個人読書、火曜日と木曜日が小グループでの話し合い、金曜日が予備日である。生徒たちが読んだ文学的文章は、異なるジャンルと時代設定で多文化を主題とする3つの文学的文章だった<sup>10)</sup>。ミュラーは、小グループでの話し合いを全27回、記録した(通常10時15分から11時までが授業時間だったが、話し合いの時間は柔軟に変更された)。記録したデータの分析に当たり、彼女は小グループの学習に十分参加できていないアシュリーに焦点化した(全6人のグループ)。アシュリーは母親と義理の父親、4人の弟と一緒に廃棄されたトレーラーで暮らしている。両親はアルコール依存症で弟の世話はほとんどアシュリーが行っていた。アシュリーには虐待された痕があり、朝食を食べずに汚れた服で学校に来ることもあった。学力は、文字の認知、文章理解、スペリング、文法など

読書と作文に関する困難を様々に抱えていた。音読もたどたどしく、他の生徒よりも多くの時間がかかった。こうしたアシュリーの小グループでの学習は、初期における部外者としての立場に加えて、(1) 教師の支援のもと自分の発達の最近接領域 (ZPD) 内で学習するやや劣った仲間としての役割、(2) 他のグループ・メンバーと一緒に自分の発達の最近接領域内で学習する有能なメンバーとしての役割、(3) 自分の現下の発達水準 (ADL) で他のグループ・メンバーが個々の発達の最近接領域内で学習することを支援するより有能なメンバーとしての役割、以上3つの役割を往還するものとして記述された。

#### 【部外者としての立場】

最初、アシュリーが小グループの一員になることを知った時、学力の高いアンビーは「アシュリーがグループに入るの?」と発言し、ブランドンは不服そうな顔をした (Möller, 2005, p. 434)。また、最初の数回の授業において、アシュリーは小グループでの話し合いの前に読んでくるよう決められた範囲を読み終えることができず、書き言葉による反応シートも作成できなかった。そのため、他のメンバーから「お前に役割あんの?」、「準備しとけよ」と露骨に批判された。このような状況において、アシュリーが小グループの話し合いに参加できる方法は「おー、おー、おー」と言って他の生徒の発言を遮ることぐらいだった。ミュラーは、5回目の話し合いが終わった後、アシュリーが小グループの学習に参加できるようにするために、話し合いまでに読んでくるよう割り当てられた文章の範囲をテープに録音して、アシュリーが学校と家で聞けるようにした。この支援により、アシュリーは小グループの話し合いの前に割り当てられた範囲を読み、書き言葉による反応シートを完成させて、話し合いに参加できるようになった。以下は、テープによる支援を行うようになって2回目のミュラーの訪問の時のプロトコルである (同, p. 436)。

アシュリー：ミュラー先生！これ見て！[笑いながら書き言葉による反応シートを示す]

ミュラー：ええ、アシュリー!! おー！

アシュリー：これで全部じゃないんだよ!! [笑いながら後ろにある別の反応シートを見せる]

ミュラー：大きなグッジョブ・ポーズをしないといけませんね。両手でやります！みんなでア

シュリーに両手でグッジョブ・ポーズをやりましょう！[支持を示すこの教室のやり方]

アシュリー：うー [気まり悪そうにしているが、満面の笑み]

#### 【教師の支援を必要とするやや劣った仲間としての役割】

アシュリーが小グループの話し合いに参加するための準備をしてくるようになって以降、グループのメンバーは彼女を受け入れるようになった。ただし、グループのメンバーはアシュリーを「やや劣った仲間」として位置づけていたため、彼女の発言は無視されたり軽視されたりした。そのため、彼女が話し合いに参加するためには、教師の介入が必要だった。以下は、「居留地からの逃走」を読んでいる時、アシュリーがなぜタイトルが「居留地からの逃走」なのかを示す根拠となる主人公サラの発話「逃げてスカイ、居留地から逃げて」を見つけたものの、ブランドンに発

言を無視され、ミュラーが再度アシュリーに発言を促している場面である (Möller, 2005, p. 437)。

アシュリー：あった！

ブランドン：だからこれは—

ミュラー：何があったの、アシュリー？

ブランドン：だから、ローゼン、あるいは彼の名前は—

アシュリー：その、うーん、その「居留地からの逃走」のこと。ここは、タイトルがどうして「居留地からの逃走」なのかを示してる。

アラン：「逃げて。居留地から逃げて」って言い続けている。

ミュラー：そうです！その通り！

アシュリーの発言は、最初無視されてブランドンが彼女の発言と関係ない発言をしている。しかし、ミュラーが介入してアシュリーに発見したことを最後まで述べる場を与えている。この介入により、アシュリーは自分の考えを述べることができ、彼女の発言を支持するアランの発言を引き出したのである。

#### 【有能なメンバーとしての役割】

小グループでの話し合いが3週目に入ると、アシュリーは次第に有能なメンバーになっていったとミュラーは言う (Möller, 2005, p. 439)。例えば、小説の内容を理解し、書かれている事柄に基づいてメンバーの文章理解を助けるようになった事例が挙げられている。以下は、「居留地からの逃走」を読んでいるとき、アパッチ族の首長ジェロニモの隣にいた女性ローゼンが死んだのかどうか混乱しているアランに対して、ラッテンがローゼンは死んだと告げる箇所と言及して、彼女が死んだことを教えている場面である (同, p. 440)。

アラン：ラッテンさんが、僕は思うんだけど…彼女が戻ってきたと言った

アシュリー：いや、彼女は戻ってない—なぜならラッテンさんはやってきて彼に、えーと…

アンビー：ラッテンさんはローゼンが結核で死んだ [と言った]

アシュリー：ほら！

ミュラー：おー。結核が何か知っているの？

アシュリー：結核は病気！

先のプロトコルと異なり、アシュリーの発言はミュラーの介入を経ることなく、アンビーに支持され、二人でアランが「居留地からの逃走」を理解することを助けている。つまり、彼女は、テープによる支援を通して文章を理解できるようになったことで、グループで短編小説の理解を作り上げることに貢献できるようになり、メンバーとの関係も深まっていたのである。事実、アシュリーがアンビーと強い関係を築いたことがドナ教諭によって確認されている (Möller, 2005, p. 439)。

### 【さらに有能な仲間としての役割】

アシュリーは、教師の支援を必要とするやや劣った仲間としての役割と有能な仲間としての役割を往還したが、その両方の役割を超えることもあったとミュラーは言う (Möller, 2005, p. 442)。つまり、アシュリーは、共同で理解を作り出す役割を超えて、ステレオタイプで人種差別的な発言をする仲間に反論し、グループの中心的な役割を果たすこともあったのである。例えば、先住民居留地に住み、町の学校に通うアメリカ先住民の少年を主人公とする「首長のこころ」を読んだ後、アンビーが今日まで続くアメリカ先住民と白人の間の領土問題についてテキサスの先に「インディアン島」を作ってそこにインディアンを送れば良いと提案した時、アシュリーは「涙の道」の歴史を繰り返すことになるかと真っ先に反論した<sup>9)</sup>。ドナ先生はこのやり取りをテープの録音を通して聞き、その後、その場面について振り返りを行った (同, p. 445)。

ドナ先生：それでブランドンはアランにアンビーの提案が気に入るかどうか尋ねた。アラン、なんと答えるのですか？

アラン：「気に入らない！」と答えた。

ドナ先生：「気に入らない！」と答えた。それからアシュリーが最後に「ひょっとしたら人々はばらばらに住みたくないかも。ひょっとしたらみんな一緒に住みたいだけかも」と言った。

アンビー：そして、みんなが納得した。

ここでは、アシュリーとアランの発言によって、アンビーが人種差別的な考えを改めたことが示されている。このように、アシュリーは、「有能な仲間」として文章に書かれている情報を仲間に思い出させるだけでなく、「さらに有能な仲間」としてメンバーの物の見方（人種差別的な考え）を変える役割を果たすときもあったのである。

以上、ミュラーによる「読むことに困難を抱える生徒」の学習過程に関する研究を概観した。以下、彼女の研究が示唆する「責任の段階的移行」モデルの問題点を2つに分けて整理する。

#### (a) 一人の生徒を一方的な支援の受け手として位置づけないこと

まず、ミュラーの研究によれば、「責任の段階的移行」モデルが一人の学習者を一方的にスキルや方略を教わる者として位置づけている点に問題があると言える。ミュラーは、教師が「仲間から学ぶことと仲間を支援することの両方ができるという明確な期待」(Möller, 2005, p. 455)を全ての生徒に対して持つことが大切だと指摘した。実際、ミュラーと同様の手法を用いて「読むことに困難を抱える」中学3年生の学習過程を記述した Katsuta (submitted to *JLR*) も一方的に支援を受けるだけでなく、仲間の考えの矛盾点を質問したり新たな読みの視点を提示したりするなど、仲間を支援する役割が確認されている。「責任の段階的移行」モデルは、とすると支援する人とされる人が明確に区別される印象を与えるが、実際の授業過程では、そうした立場がダイナミックに変化することに留意しなければならないだろう。

(b) 教師に求められる仕事は「優れた読者」が読む時に使っている方略を教える以外にもあるということ

次に、「責任の段階的移行」モデルは、教師の仕事が「優れた読者」が読む時に使っている方略を生徒に教えるだけかのように見える点に問題があると言える。教室における読むことの学習・実践がどの生徒にとっても意味のある学習として成立するためには、方略の指導以外にも様々なことが教師に求められる。ミュラーの研究では、「読むことに困難を抱える」アシュリーが学習を成立させるために教師は次のことを行った (Möller, 2005, p. 452)。すなわち、(1) アシュリーが自分の意見をグループで共有するための場づくり、(2) 彼女の読者反応を明確にする支援 (例えば、彼女が課題をやり終えるまで場を維持する、読者反応を記述するためのメモ用紙を渡す、他のメンバーからフィードバックをもらうために彼女に自分の発言を分かりやすく言い換えるよう促す)、(3) アシュリーが自分の行動をモニタリングするための支援 (例えば、アシュリーの近くに立って彼女が目立つ行動をして他のメンバーの集中を乱した時に肩に手を置いて気づかせる)、(4) アシュリーが読書課題を成し遂げるための様々な手法の導入 (例えば、クラス全体で読む時間、仲間と一緒に読む時間、教師と一対一で読む時間、音読の録音、アシュリーが家で録音を聞けるテープレコーダー)、以上4つである。このように、読むことの学習・実践を成立させるために、教師には様々な仕事が求められるのだが、「責任の段階的移行」モデルにはこれらの仕事が含まれていない点に留意しなければならないだろう。

#### (ii) 教師の側からみた問題

サイプ (Sipe, 2008) は、幼稚園から小学校低学年までの複数の教室でフィールドワークを行い、生徒の読者反応を支援する様々な教師の役割を記述した。サイプの研究については、すでに、山元 (2014, pp. 98-106) による考察、勝田・飯田 (2014) による彼の方法論を援用した日本の中学校での調査がある。しかし、本節では、「責任の段階的移行」モデルを批判し、教師の役割のダイナミズムと個々の教師の独自性を明らかにした点に注目したい。

サイプによる「責任の段階的移行」モデルに対する批判は、大きく2つに分けられる。1つは、「責任の段階的移行」モデルが文学の意味を作り出す時に教師の方が生徒よりも権威や知識を持ち、その場を支配することを (暗黙裡に) 想定していることである (Sipe, 2008, p. 200)。彼は、責任が段階的に移行されるものではなく分かち合われるものだと主張した。もう1つは、教師の支援は生徒との相互作用の中で刻々と変化する様々な役割 (機能) として理解されるべきであり、構造化された単一のものとして理解されるべきではないというものである (同, p. 200)。

サイプは、こうした問題意識のもと、小学1、2年生の複式学級と幼稚園、2つのフィールドを柱として他にも複数の幼稚園、小学校低学年で絵本の読み聞かせ場面の観察を行い、以下の5つの役割を明らかにした (Sipe, 2008, pp. 201-202; 山元, 2014, pp. 100-102; 勝田・飯田, 2014, p. 15; 勝田, 2016, p. 30)。

すなわち、(1) 読者（物語の言葉を、書誌情報やカバーの折り返しに書かれていることまで含めて読み、物語の案内人として振る舞う）、(2) 責任者と励ます人（生徒を呼び寄せたり、騒ぎを静めたりする。また、生徒の注意を物語の何かや他の生徒の発言に向けたり、生徒の発言を褒めたりコメントしたりするなど、話し合いを調整する）、(3) 明らかにする人、あるいは探る人（生徒同士の発言を相互に関連づける。また、生徒により多くの説明を求めたり、すでに答えを知っている質問や一般的な質問を投げかけたりする）、(4) 共に探究する人、あるいは思索家（生徒と同じ立場に自分を位置づけて、一緒に探究したり、創造的行為に携わったりする）、(5) 拡張する人、あるいは洗練する人（話し合いにおいて、教えるべき瞬間を見つけて新しい概念や解釈を紹介し、生徒の思考を持続させたり拡張したりする。グループの反応を要約して、話し合いを収束させる。一般化するために、生徒が知っていることを思い出させる）、以上5つである（勝田・飯田, 2014, p. 15）。

これら5つの役割が児童との絵本をめぐるやり取りの中でダイナミックに変化しており（表1）、決してピアソンらが提示するモデルのように責任が教師から生徒に「段階的に」移行されているわけではない。さらに、サイブは、これら5つのカテゴリーに当てはまらない独自のスタイルで

表1 教師の役割が全て出た読み聞かせ場面のプロトコル<sup>③</sup>  
 (Sipe, 2008, pp. 202-203 ; 山元, 2014, pp. 102-103 ; 勝田, 2016, p. 31, 表 0.8)

発話番号	発話者	発話内容	教師の役割
13	番目の見開き	絵だけのページであり、Maxと4匹の怪獣が両手で木にぶら下がっている。背景は薄い青色	
100	教師	このページからどんなことを考えましたか、ジョーイ？	3. 明らかにする人、 あるいは探る人
101	ジョーイ	サルみたいにぶら下がってる	
102	話者不明	キキ、キキ、ウキキ[サルのなき声]	
103	ジュリー	ジャングルジムみたい	
104	教師	なるほど、木がジャングルジムみたいですか？	2. 責任者と励ます人
14	番目の見開き	一次の絵だけのページであり、マックスと5匹の怪獣が一列になって歩き踊っている。背景は濃い緑と黒	
105	教師	そして次の夜	3. 明らかにする人、 あるいは探る人
106	ケニー	自分の物語を作れるよ！	
107	教師	たとえページに言葉が書かれてあっても、自分の物語を作って良いんですよ	5. 拡張する人、 あるいは洗練する人
108	ジョーイ	頭の中で言えば良いのに	
109	クリッシー	[馬鹿にして] 頭じゃ話せない	
110	テリー	言葉を使って頭の中で考えられるよ	
15	番目の見開き	マックスはストライプのテントの中の三脚椅子に座り、退屈しているか物思いにふけているように見える。3匹の怪獣が彼のそばでまどろんでいる。一番左端の怪獣の目が半分開いている。	
111	教師	「とまれ！」マックスは言って怪獣たちを夕食抜きでベッドにやった。全ての怪獣の王様マックスは、孤独で彼のことを誰よりも愛してくれる人の所にいたかった。その時、世界の遥か彼方から美味しい匂いがしてきて、彼は怪獣達の王であることをやめた。[子供たちも一緒に読んだ]	1. 読者
112	ジョーイ	ビグラー先生、ちょっと、この怪獣、眠ってるはずなのに目が開いている	
113	ゴードン	鼻が大きくて、なんか太ってる！	
114	教師	もしかしたら、この怪獣はちょっと疲れてて、完全には眠ってなかったのかもしれない。	4. 共に探究する人、 あるいは思索家
115	クリッシー	それかこの怪獣、歳とっているように見えるから退屈してたのかも	



園児の読者反応を支援するマーティン先生がいたことを報告している。それは、物語の「再話」という考え方のもと、4通りのストーリー・テラーとして子どもと物語をつなぐ役割を果たすというものだった (Sipe, 2008, p. 218)。すなわち、(1) 話し手 (子どもたちを物語に引き込むために絵本を文字通り読むことにこだわらない。感情を込めて読み、物語世界について自分が観察したことを付け加える)、(2) 物語と子どもの橋渡し (子どもたちが物語を我がものとすることを励ますために積極的に子どもたちと関わる)、(3) 柔軟な決定者 (聞き手に合わせて絵本をどう読むかを決定する)、(4) 意味を広げて豊かにする人 (動作化や劇化、物語の再創造など、様々な方法で子どもたちの反応を励ます)、以上4つである。例えば、マーティン先生独自の読み聞かせスタイルを端的に示すものとして、(2) 物語と子どもの橋渡しを果たした次のプロトコルが挙げられる (Sipe, 2008, p. 219)。読んでいるのは「ベッドの下にかいじゅうがいる」(Howe, 1990) であり、主人公の男の子サイモンが眠れず、ベッドの下に怪獣がいることを想像している場面である。サイモンが想像する怪獣の数が一匹、二匹、三匹、四匹、五匹と増えていき、「もっとたくさんいるとしたら？」に続く。

マーティン先生 [読む]：もっとたくさんいるとしたら？たくさんの怪獣が僕をつかまえに来る。僕を夜食にするためにやってくる！

話者不明：たくさんかいじゅうがいる／かいじゅうが見える！

マーティン先生 [読み続ける]：さよならお母さん！さよならお父さん！さよならグレン・オークス・エレメンタリー！さよならグローバー先生！グレン・オークス・エレメンタリーって何だと思います？

話者不明：主人公の学校！

マーティン先生：そうです。主人公の学校。もしあなたが…もしあなたがこの本の主人公だったら「さよなら [園児がいる学校の名前]！さよならお母さん！さよならお父さん！さよならマーティン先生！さよならローリー先生！(筆者注：マーティン先生の教室のTA)」と言うでしょう。

話者不明：ハハッ！ウケる！[園児は大笑い]

このように、マーティン先生は「もしあなたがこの本の主人公だったら」と発話し、物語の設定を自分たちの学校に置き換えることで、園児が物語を我がものとすることを支援したのである。この独自のスタイルは、他の先生の元で読み聞かせ活動に参加できないこともあった園児が豊かな読者反応を示すことを可能にした (Sipe, 2008, p. 223)。つまり、マーティン先生の4つの役割は、ミューラーがアシュリーの共同学習への参加を支援するために録音テープという独自の支援を行ったのと同じように、「経済的にめぐまれないアフリカ系アメリカ人の園児」(Sipe, 2008, p. 223)に対する独自の支援として捉えられるのである。

以上、サイプによる園児・児童の読者反応を支援する教師の役割に関する研究を概観した。以

下、彼の研究が示唆する「責任の段階的移行」モデルの問題点を整理する。

(c) 教師と生徒の関係を一般化して図式的に捉えることの困難さ

サイプの研究が示唆する「責任の段階的移行」モデルの問題点は、本来、教師と生徒の関係を一般化して図式的に捉えることが困難であるにも関わらず、それをしたという点だろう。サイプは、教師の役割の多様性をグラウンデッド・セオリーの手法で一般化して捉えようとしたにも関わらず、調査の柱をなす2つのフィールドで全く異なる教師の役割がみられた(表1のビグラー先生と、後者のマーティン先生)。この事実は、個々の教室における教師と生徒の関係を一般化して捉えることがいかに困難であるかを端的に示すと考えられる。ピアソンらによるモデルの提案の趣旨は、教師があるスキルをモデリングした後、いきなり生徒にやらせるのではなく段階的に生徒がやる部分を増やしていくという点にあり、必ずしも読むことの学習における教師と生徒の関係全体を議論したものではない。それでもなお、「責任の段階的移行」モデルは、個々の教室における教師と生徒の関係の独自性を隠しかねない点に留意しなければならないだろう。

(4) 「責任の段階的移行」モデルの具体化

フィッシャーとフライは「責任の段階的移行が単線的に進むという誤解」(Fisher & Frey, 2014, p. 75) が広まっていることを問題視し、ピアソンらとは異なるモデルを提示した(図3を参照)。図が示すように、これら4つのフェイズは再帰的・循環的であり、どのフェイズを行うか

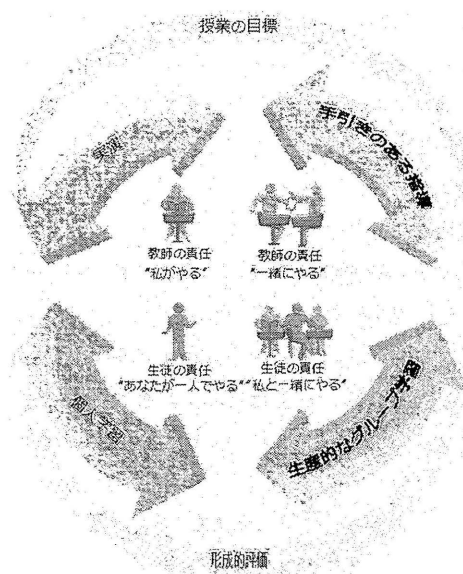


図3 Fisher & Frey (2014, p. 17) の Gradually Releasing Responsibility for Learning from Teacher to Student<sup>(4)</sup>

はその都度、教師の判断により変化する（同, pp. 17-18）。場合によっては、共同学習が授業の最初に行われることもあるし、前のフェイズに立ち返ることあるのである（同, p. 75）。このように、「責任の段階的移行」を単線的にではなく再帰的・循環的に捉えなおすことで、ミューラーとサイプの研究を手がかりにして特定したこのモデルに潜む3つの問題を克服できると考えられる。ただし、フィッシャーらも最終的には、生徒が課題遂行のための責任を全て引き受けること（自立した学習者になること）を目標にしている（同, p. 2）。

フィッシャーらの研究を「責任の段階的移行」モデルの「具体化」と評価する理由は、彼らが責任の段階的移行を4つのフェイズ（1. 焦点化した指導, 2. 手引きのある指導, 3. 共同学習, 4. 個人学習）に分けて、各フェイズで何をすれば良いかを事例と共にわかりやすく紹介したからである。さらに、彼らは「責任の段階的移行」モデルで授業を計画・実践できるように、指導案のテンプレートと、実際の使用例も示した（付録を参照）。

以下に、各フェイズの概要を要約して示す。

#### 【焦点化した指導】

まず、焦点化した指導で大切なことは学習者に明確な目標を伝えることである。この目標は何をするのかだけでなく、なぜやるのかを言語化して、生徒の学習意欲を喚起する必要がある。例えば、フィッシャーらは、算数の授業において教師がどう目標を提示すれば良いかを以下のように示した（Fisher & Frey, 2014, p. 4）。

教科内容に関する今日の目標は料理や建築、医療の現場で使われている分数が含まれるかけ算ができるようになることです。言語スキルに関する目標は、問題と答えについて話し合う時に数学用語を正しく使えるようになることです。社会的スキルに関する目標はみんなが話し合いに参加できるように発話交代のスキルを向上させることです。

ここでは「料理や建築、医療の現場で使われている」というように、なぜ分数が含まれるかけ算が大切かということに加えて、教科内容、言語スキル、社会的スキルという3つの観点からそれぞれ目標が述べられている。また、焦点化した指導のフェイズでは、教師による実演と考え聞かせを通して、問題解決や文章理解に必要な熟達者の思考法を生徒に指導する。以下は、蜘蛛に関する文章を読み聞かせた後、考え聞かせを行った小学校3年生の教室の事例である（Fisher & Frey, 2014, p. 5）。

ここで私はもっと疑問が浮かびました。蜘蛛には口に当たる部分がないと読んで、じゃあどうやって蜘蛛は食べるのだろうと思いました。うまく想像できないので、もっと情報が必要です。世界中に蜘蛛がいると知りませんでした。面白いですね。私が一番面白いと思った蜘蛛は、水中にシルクのドームを作って住む蜘蛛です。さあこういったことに注目してもう一

度読んでみましょう。

以上の目標設定、説明、実演<sup>9)</sup>、考え聞かせは15分程度、クラス全体で行われることが多い。ただし、焦点化した指導は授業の最初に一回だけとは限らない。「責任の段階的移行の指導枠組みは再帰的で、目標を再設定し、熟達者の思考について説明を加えるために一回の授業で複数回責任を引き受ける」(Fisher & Frey, 2014, p. 5)こともある。焦点化した指導における四つ目の要素で「教えることの基本」(同, p. 33)とフィッシャーらが言うのが「気づき」である。これは焦点化した指導と手引きのある指導をつなぐものであり、教師の頭の中で起きている働きである。コーチが新しいテクニックを試すアスリートを観察している時に例えられている(同, p. 21)。コーチは観察して得られた「気づき」に基づいて次に何をすべきかを決めるのである。例えば、三角形の外角を求める授業においてグウェン先生は、生徒が問題を解く時、どこが難しいと感じどこが上手くできているかを観察していた(同, p. 35)。その後、彼女は生徒たちにどうやって答えを出したかを話し合うように指示し、生徒が教わった内容と関連づけているか、数学的モデルを用いているかを見ていた。ここでフィッシャーらが最も重要だと指摘するのは、グウェン先生が単に生徒を評価するのではなく、観察にもとづいて焦点化した指導に止まるか手引きのある指導に進むかを判断したことである(同, p. 35)。つまり、彼女は生徒の反応を解釈して手引きのある指導(質問、促し、ヒント)に進み、生徒たちの理解を深めたのである。

#### 【手引きのある指導】

手引きのある指導は「質問」(生徒が知っていることと知らないことを見極める)、「促し」(質問に対する生徒の答えが正しくなかった場合に行う)、「ヒント」(促しをしても正しい答えが得られなかった場合に行う。それでも正しい答えが得られなかった場合、焦点化した指導のフェーズに戻る)、以上三つの要素で構成される。焦点化した指導がクラス全体で行われるのに対し、手引きのある指導は共通の学習課題を持つ生徒同士を集めた小グループで行われる(Fisher & Frey, 2014, p. 6)。ただし、能力別ではなく、柔軟にグループのメンバーが変更される(同, p. 40)。

促しは、生徒たちが新しい状況に直面し、既に知っていることや使えるスキルを忘れていた時に思い出させるものである(同, p. 43)。例えば、英語科のターミジ先生は各州共通スタンダードの目標の一つ「様々な紙媒体と電子媒体の情報源から必要な情報を収集して個々の信頼性と正確さを評価し、剽窃を避けて情報を統合する」が十分でないと考えられる生徒を集めて、以下の促しを用いたカンファランスを行った(同, p. 45)。

ターミジ先生：複数の情報の中で「信頼性があり正確」と評価したのはどれですか？

デワ：全部。全部正確。全部統計と情報がある。

ラムジー：うん、信頼性もある。

ターミジ先生：どうしてですか？間違っているというのではなく、どうやって合意に至った

かを教えてほしいのです（質問による促し）。

ミゲル：えーと、なぜって…よくわかんないけど…全部同じテーマだから。

ターミジ先生：数週間前に信頼性ツールを使いましたね。ツールには信頼性に関するチェック項目がありました（手続き的知識に関する促し）。

デワ：ああ、そうだ、見て。どの資料にも発行年が書いてある！

ミゲル：それに筆者と出版社に連絡する方法も書いてある。だから本に書いてあることについて確かめることができる。

ターミジ先生：素晴らしい。よくできました。考慮すべき重要な2点です。では作者について知っていることも考えてみてください（既有知識に関する促し）。

ラムジー：それはやった。作者について調べて、みんな同じテーマで別の本も書いていることが分かった。だから全部信頼できると思う。みんなこの分野に関する専門家のようだから。「この分野に関する専門家」って言い方で良いかな？

これは生徒に情報が信頼でき正確だとうやうやって判断したのかを説明させる場面である。ミゲルが「えーと、なぜって…よくわかんないけど…全部同じテーマだから」と理由を上手く説明できなかったことを受けて、ターミジ先生は手続き的知識に関する促しを行い、信頼性を判断する着眼点を思い出させている。次の既有知識に関する促しは、生徒に既に学習したことを思い出させ、情報が信頼でき正確であると判断する新たな根拠「この分野に関する専門家」を引き出している。このように、手引きのある指導のフェイズでは、質問によって生徒がよく分かっていないことを見極め、手続き的知識や既有知識に関する促しが行われて、生徒が結論を出すのを支援するプロセスがとられる。「促し」でも生徒が結論にたどり着けない場合、より明確で直接的な「ヒント」が出される。例えば、第一次世界大戦の学習において生徒が質問に答えられなかった時、先生が作成した年表に生徒の注意を向けて数字に関するヒントを出した例が紹介されている（同、p. 47）。

### 【共同学習】

共同学習は、クラスメイトと助け合って教わった知識とスキルを使い、その理解を深めるフェイズである（Fisher & Frey, 2014, p. 66）。つまり、学習に対する責任が教師から生徒に大きく移行するフェイズである。

フィッシャーらは、取り組む課題によって、共同学習を基本的なグループ・ワークと生産的なグループ・ワークに区別している。

基本的なグループ・ワークにおいて、生徒は自分の考え、信念、価値観を他のメンバーと共有し、また、他の人のそれを検討する。例えば、オピニオン・ステーションズという方法を使って報告義務とプライバシーについて話し合わせたホーリングワース先生の事例が紹介されている。ホーリングワース先生がこの話し合いを設定した背景には、以下のような生徒の実態があったと

言う。

ケア・ワーカーとしての報告義務について教えていましたが、生徒はプライバシーについて全く異なる信念を持っていました。生徒は友達関係において秘密を守ることが大切だと考えているため、秘密を守ることを大切にしているのです。ケア・ワーカーがある家庭で虐待や育児放棄の可能性を発見した時の報告義務と友達間の他愛ない秘密を守ることは、別物だと考えさせる必要がありました（同, p. 74）。

このような考えのもと、ホーリングワース先生は、虐待の可能性を発見したケア・ワーカーのシナリオを読み、しかるべき機関に報告すべきかどうか教室の四隅に絶対賛成、賛成、反対、絶対反対の場所を作って、生徒に話し合わせた。虐待された証拠はなかったと主張する生徒が多かった時、ホーリングワース先生は、証拠は必要なく疑いがあるだけで良いと書かれた報告義務に関する法律に生徒を立ち返らせた（同, p. 74）。

一方、生産的なグループ・ワークにおいて、生徒は既有知識と新しく学んだ知識を統合し、拡充しなければ解決できない問題に取り組む（同, p. 78）。そして、生産的なグループ・ワークでは、個人とグループの両方が責任を持つ成果物を伴う。これは、「責任の段階的移行」の指導枠組みにおいて不可欠の要素である。生産的なグループ・ワークの方法として、(1) ラウンドテーブル、(2) ポスター作り、(3) 教え合い（レシプロカル・ティーチング）、(4) ジグソー法、(5) リテラチャー・サークルとブッククラブ、(6) 実験室とシミュレーション、以上6種が挙げられている。これらの方法は、それぞれ別の研究者が提案し、それに関わる議論や実践も多いため本稿では割愛する。

### 【個人学習】

すでに述べたように、「責任の段階的移行」の枠組みを用いた指導のゴールは、生徒が教わった知識やスキルを一人で個別の状況に応用できるようになることである。このゴールに向けて、一人で課題に取り組む練習をするのが個人学習のフェイズである（Fisher & Frey, 2014, p. 10）。フィッシャーらは、個人学習のフェイズにおいて、これまでに教わったことを使って簡単に解決できる課題を与えることは間違いだと指摘する（同, p. 97）。つまり、簡単には解決できず、間違えたり葛藤したりする課題であることが重要なのである。この点に関わって、フィッシャーらは、課題を解決する上で葛藤する生徒に教師が介入し過ぎることの問題と学習において間違えることの大切さを提起した Duke (2012) の論文を紹介している。以下のデュークの教え子とその生徒のやり取りは、生徒が問題を解決できず教師に救いの手を求めた時、すぐに介入するのではなく見守ることの大切さを示した事例である。

その生徒は、彼女（引用者注：デュークの教え子）が傍に立って見ている中でピアノの練

習をしていた。繰り返し失敗した後、彼女を見てこう言った。「優秀な教師ならどうやってやるのか教えてよ」。私（引用者注：デューク）の教え子は非常に優秀だったのでこう答えた。「ええ、だけど私はとても優秀なのであなたが自分の力でできるようになるのを待とうと思います。」このように答えたのは、その生徒が自分でできるようになるという確信が彼女にあったからである。実際、その生徒はその後数回試みて上手くやり遂げた。（改行）この生徒は先生が厳しいということ以外に何を学んだのかを考えてみて欲しい。自分でできた、ということを学んだのである。この生徒は、上手くできず葛藤することを通して上手くできるようになったのである。繰り返し失敗したことで学習を強化し、どう解決するかという道筋を記憶することにもつながったのである（Duke, 2012, p. 40; Fisher & Frey, 2014, p. 97）。

このように、教わった知識とスキルを一人で個別の状況に使えるようになるためには、間違えたり葛藤したりすることが不可欠だと考え、過度な介入を避けて生徒が一人で課題に取り組むのを見守るのが個人学習における教師の仕事である。ただし、個人学習のフェイズで教師は常に何もしないわけではない。生徒のパフォーマンスと目指す姿との間のズレについてフィードバックを行うことも教師の大切な仕事だとフィッシャーらは指摘する（Fisher & Frey, 2014, p. 113）。このフィードバックは、4つの水準で示されている（同, pp. 114–115）。すなわち、(1) 生徒が課題の内容を間違えて理解していた時に訂正するフィードバック、(2) 課題を遂行するために生徒が使っているスキルへのフィードバック、(3) 自分は学習を遂行できるという信念へのフィードバック、(4) 生徒の人格へのフィードバック、以上4つである。ただし、(4) 生徒の人格に関するフィードバックは、不変の「能力」というものがあるかのような印象を生徒に与えるため使わないように戒めている（例えば「すごく賢いのね」など）。加えて、これらのフィードバックは、(a) 適切な時、(b) 明快さ、(c) 理解しやすさ、(d) 実行可能であること、以上4つの条件を備えている必要があると指摘する（同, p. 116–117）。明快さの例として、以下の小学3年生が描いた惑星系の図に対するフィードバックが挙げられている。

正しい順番で描き、太陽系の惑星8つ全てが描けています。ただし、惑星の大きさが正しくないようです。金星と水星を同じ大きさで描いていますが、水星はもっと小さいです。惑星の大きさについて書いてある科学の教科書の83頁をもう一度読みましょう。その後、あなたが描いた図をみてみましょう（Fisher & Frey, 2014, p. 116）。

この事例では、惑星系の図を正しく描くというゴールからみて、生徒のパフォーマンスのできている部分（惑星の数、配置）とできていない部分（惑星の大きさ）に分けて明快にフィードバックを行っている。このように、個人学習のフェイズでは、生徒が一人で課題に取り組んで間違えた時に、見守るべきなのか、具体的で分かりやすいフィードバックを与えるべきなのか、という判断が教師に求められるのである。

## 5. まとめ

本稿では、ピアソンらが1983年に提案した読むことの「責任の段階的移行」モデルについて、どんな問題があるか、このモデルに基づきどう授業を計画して実践するのかを2000年以降の議論を参照して整理した。ミューラーとサイプの研究に基づき、「責任の段階的移行」モデルを枠組みとして授業を計画・実践する場合、以下の3点に留意する必要があることを述べた。

- (a) 一人の生徒を一方的な支援の受け手として位置づけないこと
- (b) 教師に求められる仕事は「優れた読者」が読む時に使っている方略を教える以外にもあるということ
- (c) 教師と生徒の関係を一般化して図式的に捉えることの困難さ

その後、これら3点に留意して「責任の段階的移行」モデルを具体化したものとしてフィッシャーらの著書を検討した。彼らは「責任の段階的移行」を単線的なものではなく、(1) 焦点化した指導、(2) 手引きのある指導、(3) 共同学習、(4) 個人学習の4つのフェイズが循環的・再帰的に行われるものとして具体化していた。

今後の課題は、循環的・再帰的なものとして具体化された「責任の段階的移行」モデルをブッククラブ型の指導法にどう取り入れていくか、調査と単元開発を行うことである。フィッシャーらは、ブッククラブを(3) 共同学習のフェイズの一方法として位置づけている(Fisher&Frey, 2014, pp. 86-89)。しかし、寺田(2012, p. 48)が指摘するように、ラファエルは、ブッククラブを単元やカリキュラムを表す概念としても用いている。フィッシャーらの提示する「責任の段階的移行」モデルを通して、ラファエルの開発した単元を見ると、「手引きのある指導」のフェイズが弱いように思われる(例えば、ラファエル(2012, pp. 66-97)の『ひとりぼっちの不時着』を教材にした単元など)。そこで、ブッククラブ型の指導法をフィッシャーらのモデルに基づき改良していくことが今後の課題となる。そのために、既に大学を退職したラファエルだけでなく米国で類似する実践・研究を行っている実践家・研究者も含めて幅広く調査し、また、日本の実践家と共同で単元開発を行っていきいたい<sup>9)</sup>。

※本稿は、平成29～31年度科学研究費補助金(若手研究B(17K14030)研究代表:勝田光「国語科におけるブッククラブの指導方法による授業研究:物語創作活動の効果に着目して」)の助成を受けた。

## 注

(1) 「居留地からの逃走」(McKissack, 1997), 「首長のころろ」(Bruchac, 1998), 「ユニコーンに願い事」(Hesse, 1991)の3つである。読んだ順番もこの通りである。

「居留地からの逃走」は、黒人の父とアメリカ先住民の母を両親に持つサラ・ジェーンを主



人公とする物語である。物語は、彼女がアメリカ先住民居留地に向かうアパッチ族の首長ジェロニモと39人の仲間を乗せた列車を目撃し、そこから逃げ出した少年スカイを看病するところから始まる。少年は徐々にサラの家族に心を開き始める。その後、アメリカ軍においてアパッチ族のために通訳をしているラッテンは、スカイがサラの家族の元に残っても構わないと許しを与える。スカイはサラの家族の元に残ることを選び、サラの父親の家具作りの仕事を手伝う。最後、白人至上主義者で日常的にサラの家族を妨害していたグループに殺された愛犬の代わりに、新しい犬をスカイがサラにプレゼントして終わる。

「首長のこころ」はアメリカ先住民居留地に住み、町の学校に通う少年クリスを主人公とした物語である。彼の学校生活と居留地にカジノを立てるかどうかをめぐる先住民間の対立が描かれる。最後、アルコール依存症のために離れて暮らす父親ミトの提案をクリスが読み上げ、居留地の中心部でなく、その境界にカジノを作るということに住民が賛成する。これにより、先住民としての心を守ることと自分たちで生計を立てることの両立が可能になった。

「ユニコーンに願い事」の主人公マグは、発達障害の妹ハニー、盗み癖のある弟ムーチュ、母親とトレーラーで暮らしている。ある日、マグとハニーは、学校から帰る道中でユニコーンのぬいぐるみを見つける。ハニーは、ユニコーンが願いを叶えてくれることを信じて疑わず、そのぬいぐるみを持って帰ると主張する。ぼろぼろのぬいぐるみが願いを叶えてくれることを信じていなかったマグだが、弟や彼女自身の願い事が叶うにつれて少しずつその力を信じるようになる。その後、それまで口を開いてくれなかったクラスメイトとも仲良くなる。ある日、クラスメイトと遊びに行きハニーを一人で帰らせたことを後悔したマグが家に戻ると、彼女がいない。しかし、最後、ハニーの願い事が叶い、二人は再会する。

- (2) 「涙の道」(Trail of Tears) は、アメリカ先住民を彼らが住んでいた南部からアメリカン・インディアンの居住地として指定したミシシッピ川西部に強制的に追いやった事件である。(WIKIPEDIA 英語版 “Trail of Tears” ([https://en.wikipedia.org/wiki/Trail\\_of\\_Tears](https://en.wikipedia.org/wiki/Trail_of_Tears)) の一行目を筆者が翻訳して引用した)

- (3) 勝田 (2016, p.31, 表0.8) を一部修正して引用した。

- (4) 図は、筆者が翻訳して引用した。なお、「焦点化した指導」に相当するフェイズが、図では「実演」になっている点について、著者らにメールで問い合わせた結果、ナンシー・フライ教授より以下の回答を得た。

この図は、一地域（アイオワ州アンケニー）が自分たちの学校改善のために「責任の段階的移行」(GRR) を応用したものです。私たちは個別の学区がどうモデルを作っているかの事例としてこれを選びました。その時点では、このモデルはこの学区によって作られていたのです。「教師による実演」が彼らの専門家としての成長のための新しい試みの一つでした。だから彼らは、学校改善の計画を進めていく中でこの用語を目立たせることを選んだのです。

- (5) 実演 (modeling) については、二つの文を一文にまとめる英語教師の例が詳しい (Fisher

& Frey, 2014, pp. 26-27)。

- (6) ラファエル元教授が大学を退職したことはメールでのやり取りにおいて確認した。現在、彼女と類似した実践・研究を行っている実践家・研究者がいないか、調査中である。日本の実践家との共同による単元開発については、筑波大学附属中の秋田哲郎教諭とメールにて協議中である。

## 文献

- 足立幸子 (2013). 初読の過程をふまえた読書指導：ハーベイ・ダニエルズ「リテラチャー・サークル」の手法を用いて. 新潟大学教育学部研究紀要, 6 (1), 1-16.
- Bruchac, J. (1998). *The heart of a chief*. New York: Dial.
- Duke, R. A. (2012). Their own best teachers: How we help and hinder the development of learners' independence. *Music Educators Journal*, 99 (2), 36-41.
- Durkin, D. (1978-79). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14 (4), 481-533.
- Fisher, D. & Frey, N. (2014). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release responsibility* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Hansen, J. (1981). The effects of inference training and practice on young children's reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 16 (3), 391-417.
- Hesse, K. (1991). *Wish on a unicorn*. New York: Henry Holt.
- Howe, J. (1990). *There's a monster under my bed*. New York: Aladdin.
- 上谷順三郎 (1997). 読者論で国語の授業を見直す. 明治図書.
- 勝田光 (2016). 中学生の書く行為に着目した国語科における読者反応の支援 (未刊行の博士論文). 筑波大学.
- 勝田光 (掲載決定) 教師の成長. 塚田泰彦・甲斐雄一郎・長田友紀 (編), *MINERVA はじめて学ぶ教科教育 初等国語科教育*. ミネルヴァ書房.
- Katsuta, H. (submitted to *JLR*). Group semantic map-making: How it assists literary understanding.
- 勝田光・飯田和明 (2014). 生徒の読者反応を支援する教師の役割: 単元「文学の学び方～『走れメロス』による～」の分析. *国語科教育*, 76, 15-22.
- Möller, K. (2005). Creating zones of possibility for struggling readers: A study of one fourth grader's shifting roles in literature discussions. *Journal of Literacy Research*, 36 (4), 419-460.
- McKissack, P. C. (1997). *Run away home*. New York: Scholastic.
- Palinscar, A., & Brown, A. (1983). *Reciprocal teaching of comprehension monitoring activities* (Tech. Rep. No. 269) Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- Pearson, P. D. & Cervetti, G. N. (2015). Fifty years of reading comprehension theory and practice.

- In P. D. Pearson & E. H. Hiebert (Eds.), *Research-based practices for teaching common core literacy* (pp. 1-24). New York: Teachers College Press.
- Pearson, D. & Gallagher, M. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 317-344.
- Raphael, T. E., Pardo, L. S. & Highfield, K. (2002). *Book club: A literature-based curriculum* (2nd ed.). Littleton: MA: Small planet communications, Inc. (有元秀文 (2012). 言語力を育てるブッククラブ：ディスカッションを通した新たな指導法. ミネルヴァ書房).
- Ruddell, R. B. (1994). The development of children's comprehension and motivation during storybook discussion. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 281-296). Newark, DE: International Reading Association.
- Ruddell, R. B., & Unrau, N. J. (2013). Reading as a motivated meaning-construction process: The reader, the text, and the teacher. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6th ed., pp. 1015-1068). Newark, DE: International Reading Association.
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- 寺田守 (2002). 学習者の読むという行為を推進する力とは何か：中学生の読者反応にみるテキスト間の関連性に着目して. *国語科教育*, 51, 42-49.
- 寺田守 (2003). 読むことの授業における学習者の反応方略の分析：「アイスクャンディー売り」(立原えりか) に対する反応の変化に着目して. *国語科教育*, 53, 34-41.
- 寺田守 (2012). *読むという行為を推進する力*. 溪水社.
- 塚田泰彦 (1995). 読みの教育の新展望：子どもの読みを支援する教師の役割をめぐって. *上越教育大学国語研究*, 9, 13-20.
- 塚田泰彦 (2016). 国語科教育におけるテキストと考えることの関係の再定位. *読書科学*, 58 (3), 157-168.
- 山元隆春 (1990). 虚構テキストを読む力の発達：「きつねの窓」に対する児童の反応分析をとおして. *国語科教育*, 37, 35-42.
- 山元隆春 (2014). *読者反応を核とした「読解力」育成の足場づくり*. 溪水社.
- 山元隆春・居川あゆ子 (2015). 中学校国語科におけるリテラチャー・サークル実践の展開：「少年の日の思い出」を扱う単元の場合. *学校教育実践学研究*, 21, 35-45.
- 山元隆春・住田勝 (1996). 文学作品に対する子どもの反応の発達：『おにたのぼうし』の場合. *国語科教育*, 43, 60-68.

#### 【付記】

本稿は、第132回全国大学国語教育学会で発表した内容を加筆・修正したものです。席上でご

質問いただいた先生方に記してお礼申し上げます。とくに、山元隆春教授よりご質問いただいた、(1) フィッシャーらによる「責任の段階的移行」の指導枠組みの提案は最終的なゴールをどこに設定しているのか、(2) なぜ図3において「個人学習」のフェイズが「実演」になっているのか、以上2点について本稿で加筆・修正しました。なお発表後、吉田新一郎氏よりメールにて、本稿で取り上げたフィッシャーとフライの著書が2017年秋に出版予定であると連絡を頂きました。

付録：中学校社会科教師カーミッシュ先生がフィッシャーらのテンプレートを元に作成した指導案（Fisher & Frey, 2014, pp. 131-135 を翻訳して引用）

表6-2	指導案のサンプル	
<b>話題/主題/単元:</b> 移住と移民の経験	<b>学習目標—内容、言語スキル、社会的スキル:</b> <b>内容目標:</b> 米国の移民には長く複雑な歴史があることを理解する。 <b>言語スキルに関する目標:</b> 2種類の資料を解釈する。(1) 文書資料(二次資料)、(2) イメージ(写真)、書き言葉による対話の実践、「私は～です」という詩を完成させる。 <b>社会的スキルに関する目標:</b> 公平な参加と他の人の意見を聞く構え	<b>教材/資料:</b> <b>教科書</b> コピー/以下の電子資料へのアクセス ・「1830年から1930年における米国の移民」 <a href="http://www.ellisland.org">www.ellisland.org</a> から年表と注釈をダウンロード。 ・資料分析と写真分析のワークシートを <a href="http://www.archives.gov">www.archives.gov</a> からダウンロード。 ・エリス島とエンジェル島の移民の写真・「審判請求趣意書」と「エンジェル島の移民が残した詩」 ・「メキシコ人労働者が「米国、メキシコで合法就労を待つ」と「米国議会図書館のホームページ上からメキシコ人移民のページをダウンロード」 ・「幼年労働の写真」 <a href="https://www.archives.gov/education/lessons/hine-photos#documents">https://www.archives.gov/education/lessons/hine-photos#documents</a> からダウンロード
<b>取り組んだスタンダード:</b> <b>カリフォルニアの歴史—社会科の内容に関するスタンダード</b> 時間的 & 空間的思考 1: 歴史上の主な出来事がどう関連しているかを説明できる。 8.12: 産業革命による米国経済の変化と社会的政治的条件の変化を分析する。 <b>英語科/リテラシーに関するスタンダード</b> 説明的文章を読む: 中心になる考えと細部 RI.8.1: その文章が何を言いたいのか、明示的に書かれていることと推論したこととの両方について、文章中から根拠を示すことができる。 説明的文章を読む: 技法と構造 RI.8.4: 比喩、言外の意味、専門用語を含めて文章中で使われている言葉の意味を理解する。他の文章との類似や間接的な言及を含めて言葉の選択の仕方が文章の意味や調子にどんな影響を与えているか分析する。 RI.8.5: 中心になる考えを深めていく中で果たす役割も含めて、ある一つの段落について、その構造を分析する。 話すことと聞くこと: 理解と共同 SL.8.1: 中学2年生で扱う話題、文章、課題をめぐる多様なパートナーと様々な形式の話し合い(一対一、グループ、教師主導)について、他の人の考えを利用し自分の考えを明確に表現し合う。取り組む。 SL.8.2: 様々なメディアや形式で表現されている情報(例えば、視覚表現、量的表現、口頭表現)の目的を分析して、その表現の裏にある動機(例えば、社会的動機、商業的動機、政治的動機)を評価する。 <b>本質的な問い:</b> 米国経済に移民はどう貢献したか? 移民が経験したことにはどんな類似性があるか?		
	<b>焦点化した指導</b>	<b>“私がやる”</b>
どうやって... <input checked="" type="checkbox"/> 授業目標(学習内容—言語スキル—社会的スキル)を明確なものにしますか? <input checked="" type="checkbox"/> これまでの学習と関連させますか? <input checked="" type="checkbox"/> 学習内容を重要かつ興味あるものにしますか? <input checked="" type="checkbox"/> モデリングと実演をしますか? <input checked="" type="checkbox"/> 生徒が学んでいることとまだ学習が必要なことに気づきますか? <input checked="" type="checkbox"/> 新しい概念のために複数回説明しますか? <input checked="" type="checkbox"/> 生徒同士の相互作用を実現しますか?	教師は生徒と学習目標を共有し、無作為に生徒を指名して目標を繰り返させることで生徒の理解を確かめる。教師はこれまでの学習が移民の政策と歴史に関係していることも述べる。 エリス島のウェブページ(「1830年から1930年における米国の移民」)に書かれている米国の移民とそのパタンについて読み聞かせする。全ての生徒は、教師が読み聞かせする文章のコピーを受け取る。読み聞かせは2回行う。1回目は、全体の概要をつかむために適し読みをする。2回目は、理解を深めることと簡潔な問いを作ることに力点を置く。 2回目の読み聞かせにおいて、教師はメタ認知方略を実演し、(1) 移民の経験について理解を深めるために文章がどう役立つか、(2) エリス島、西海岸、南部の国境沿いカリフォルニア、アリゾナ、テキサスから米国に入った移民の経験の間に共通点があるかについて考え聞かせを行う。 この日の作業の全体像を示すために各グループが受け取る資料を示す。その後、各グループにそれぞれの資料を割り当てる。 教師が新しいツール同士(米国国立公文書記録管理局からダウンロードした写真分析ワークシート(以前用いた分析ツールと一緒)に)、同じリソースからダウンロードした資料分析ワークシートの関連づけを行う。生徒間でお互いの写真分析ワークシートについて話し合う。	

# 付録（続）

手引きのある指導		“一緒にやる”
<p>どうやって…</p> <p>☑ 個々の生徒が質問について考えて答えを出すのを把握しますか？</p> <p>☑ 必要な時に合図とヒントを出しますか？</p> <p>☑ 生徒たちに様々な方法と様式で反応させますか？</p> <p>☑ 生徒の情報処理を支援しますか？</p>	<p>クラス全体で手引きのある指導</p> <p>学習目標と写真分析ワークシートの使用について振り返る。</p> <p>解釈の2つの側面について定義し、話し合う。(1)観察すること(2)推測することである。</p> <p>小グループで手引きのある指導</p> <p>グループで2つの写真を評価する。1つはエリス島に着いた移民の写真、もう1つはエンジェル島に着いた移民の写真である。</p> <p>1. それぞれの写真について写真分析ワークシートを完成させる。</p> <p>2. 2つの写真の共通点と相違点について生徒同士で話し合う。</p> <p>3. 「これら2つの写真に基づいてグループ作業のための準備をしない」という指示のもと、写真分析ワークシートの裏に文章を書く。全員がグループ作業の報告をする責任を持つ。</p> <p>小グループで手引きのある指導</p> <p>グループで「審判請求趣意書」と「エンジェル島の移民が残した詩」という2つの資料を評価する。</p> <p>1. それぞれの資料について、資料分析ワークシートを完成させる。</p> <p>2. 生徒たちは彼らが資料の中に見つけた、大切だと考えたあらゆる語、筆者の見方に偏りがあつたり描かれた状況に社会的、商業的、政治的にある種の傾向があつたりする証拠になると考えた語に注目して話し合う。</p> <p>3. 話し合った中から5つの言葉を選んでプロジェクト上で表にする。これらの言葉の意味について代表者がクラス全体に発表できるよう準備する。</p> <p>小グループで手引きのある指導</p> <p>生徒が二次資料を読む時に困難を感じているようであれば間違い分析を行う。</p> <p>1. 「メキシコ人労働者が米国、メキシコで合法就労を待つ」と「米国議会図書館のホームページからメキシコ人移民」の資料を読む。</p> <p>2. わからなかった言葉と中心の考えに線を引く。</p> <p>3. 生徒は文章中の考えに番号を振り、書き手が先に進むために一つの文や個々の考えをどう使っているかを考える。</p> <p>4. パートナーを作り書き言葉で対談する。</p> <p>小グループで手引きのある指導</p> <p>「必要があれば」、生徒が書いた資料分析ワークシートに基づいて彼らの誤概念を分析する</p> <p>1. 教科書と米国国立公文書記録管理局からダウンロードした「幼年労働」の写真を見て「幼年労働」について概観する。</p> <p>2. 教師は生徒が教科書の文章と挿絵を対象にした資料分析のワークシートを完成させるのを手伝う。</p> <p>3. 生徒は米国国立公文書記録管理局からダウンロードした「幼年労働」の写真を分析して写真分析のワークシートを完成させる。</p> <p>4. 「私は～です」という詩を完成させる。</p>	
共同学習		“私と一緒にやる”
<p>どうやって…</p> <p>☑ 課題の難しさを決めますか？</p> <p>☑ 生徒をグループに参加する経験を増やしますか？</p> <p>☑ この活動のためのグループ編成（ペア、グループ）を決めますか？</p> <p>☑ 共同学習の課題を成功させるために十分な言葉による支援を保証しますか？</p> <p>☑ 生徒に学習の責任を持たせますか？</p>	<p>共同課題1：各グループから1人出て、検討した資料や写真から1つ選びその要点を説明する。グループで協力して「…ことを期待して移民は米国にやってきた」という文を完成させる。</p> <p>共同課題2：各グループから1人出て、検討した資料や写真から1つ選びその要点を説明する。グループで移民の視点から移住することの正当性を示す文章を書く。移住することになった「決め手」は何だろうか？</p> <p>共同課題3：各グループから1人出て、検討した資料や写真から1つ選びその要点を説明する。グループで「米国にきた理由の1つは…である」という文を完成させるために合意形成を図る。</p> <p>共同課題4：各グループから1人出て、検討した資料や写真から1つ選びその要点を説明する。グループで移民管理局が西海岸からの移住を拒否した妥当な理由について文章を書く。</p>	
個人学習		“あなたが一人でやる”
<p>どうやって…</p> <p>☑ 先に進む準備ができていない生徒に介入しますか？</p> <p>☑ 授業の最後、学習内容を理解できた生徒とまだ理解が十分でない生徒を区別しますか？</p> <p>☑ 先に進む準備ができた生徒のための発展学習を用意しますか？</p> <p>☑ 学習したことを次の学習につなげたり実際の生活に適用したりするのを支援しますか？</p> <p>☑ 学習したことを深める機会を与えますか？</p> <p>☑ 生徒が一人で勉強したりさらなる深い学習に取り組んだりすることを促しますか？</p>	<p>個人課題1：教室を出るための「書き言葉による会話」チケット（「私は…です」という詩）を完成させる。</p> <p>個人課題2：教科書の米国の移民に関するページを読み、その要点をまとめる。</p> <p>個人課題3：ネット上のサイト「ヒストリー・チャンネル」を視聴した後、動画の内容に基づき、生徒同士でその内容を教え合う。</p> <p>先に進む準備ができていない生徒は、追加の焦点化した指導を受ける。</p>	
評価		
<p>形成的評価：</p> <p>教室を出るためのチケット</p> <p>移民の利点と課題を説明する短いエッセイ</p>	<p>総括的評価：</p> <p>19世紀後半における移民の利点を述べるエッセイ</p> <p>移民と産業革命に関する小テスト</p>	